

ESCRITAS Vol. 11 n. 2 (2018) ISSN 2238-7188 p.122-139**ENSINO DE HISTÓRIA E HISTÓRIA CULTURAL:
POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DO REPERTÓRIO DO
PROFESSOR-PESQUISADOR****HISTORY TEACHING AND HISTORY CULTURE: PROSPECTS
TO BUILD THE REPERTOIRE OF A TEACHER-RESEARCHER****Maria Abadia Cardoso¹**

RESUMO: O objetivo desse artigo é circunstanciar o “lugar” da Teoria para a construção do repertório do professor-pesquisador. Evidenciando que esse campo é inerente à pesquisa e ao ensino de História, faz-se primordial delimitar uma abordagem e, nesse sentido, o foco será nas possibilidades trazidas pela divisão intradisciplinar, em específico, as contribuições trazidas pela História Cultural.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria da História, Ensino de História, História Cultural, Linguagens

ABSTRACT: This article main goal is to meticulously evaluate the History Theory's placement in the process of building a teaching repertoire of a teacher-researcher. Considering this field is intrinsic related to research and history teaching, it is crucial to establish an approach and, because of that, the focus will be given to the prospects of intradisciplinary splitting, mainly discussing the contributions of Cultural History.

KEY-WORDS: History Theory, History Teaching, Cultural History, Languages

[...] A competência especializada do historiador começa com o estudo da história, a fim de formar uma visão de conjunto (mediante uma série de objetos e métodos selecionados). Uma vez formada a noção do todo segue a especialização, que sem prévia situação do conjunto seria sem sentido. Em suma: a visão do conjunto é necessária ao trabalho especializado competente em cada tema. A teoria é o plano da ciência da história em que essa visão é adquirida. A teoria cuida para que o conjunto da floresta da ciência especializada, como constituição estrutural do pensamento histórico, não seja perdido de vista, nos múltiplos processos do conhecimento histórico, em benefício das árvores dos processos particulares de conhecimento.

(RÜSEN, 2001)

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás- Campus de Goiânia -
ma_cardoso_h@hotmail.com

Dentre as diferentes delimitações da função da Teoria da História, certamente a abordagem de Rüsen traz elementos essenciais. Partindo da própria epígrafe acima, é possível evidenciar, por meio da tríade “competência especializada do historiador”, “visão de conjunto” e “teoria”, questões centrais ao fazer histórico. Torna-se importante discorrer sobre os referidos elementos.

Para iniciar a reflexão, a “competência especializada” pode ser entendida como um conjunto de saberes ou conhecimentos essenciais ao próprio *métier*. Dentre esses, o método ocupa uma posição importante, pois, é por meio dele que a prática do historiador concretiza “a obtenção de conhecimento histórico empírico por meio das fontes”. (RÜSEN, 2001, p. 34). Todavia, apesar de essencial, a competência especializada não se restringe ao método, mesmo porque nenhuma especialização se constitui só pelo fazer e, no campo da História, já existe uma consolidação em termos de objetos, de fontes, de concepções de história e de formas de apresentação (historiografia). Consequentemente, a ciência especializada efetiva-se frente à uma visão de conjunto, segundo elemento da tríade.

Por não ser possível vislumbrar uma grande enciclopédia em que se colocaria tudo que os especialistas já produziram na História, no que tange seus termos/conceitos e construção de objetos de pesquisa, a visão de conjunto faz-se primordial, ou seja, pelo caráter temporal do conhecimento histórico. “Na realidade alteram-se não só as preferências, mas também a própria “história” como objeto da pesquisa e, sobretudo, os métodos da pesquisa histórica”. (2001, p. 44). Não aleatoriamente Rüsen a denomina de “conjunto da floresta da ciência especializada”.

Posto isso, verifica-se que, entre a competência especializada do historiador e a visão de conjunto, encontra-se o terceiro elemento da tríade, a teoria. Em outras palavras, é a teoria que permite desenvolver a competência especializada frente à totalidade do conjunto. O seu objeto permite a articulação do cotidiano da pesquisa histórica. Rüsen explicita que existe a totalidade da pesquisa (floresta) e a particularidade de cada pesquisa desenvolvida (árvore). Para apreender a ver o sentido da floresta, ao invés de se perder na multidão de árvores, a teoria cumpre a função didática de profissionalização em seis pontos, a saber, ensinar previamente os conhecimentos preparatórios para o estudo da história (função propedêutica); compreender o profícuo diálogo da história com outras disciplinas (função de coordenação); permitir uma articulação entre a subjetividade do historiador e a

cientificidade do conhecimento histórico (função motivadora); solucionar o problema da quantidade de material disponível (função organizadora); selecionar fontes e bibliografia pertinentes ao tema (função de seleção e de fundamentação); e articular o processo de formação da prática profissional (função mediadora).

Desse modo, a teoria tem um papel primordial na profissionalização didática dos historiadores e, ao mesmo tempo, os referidos pontos são importantes para demarcar o caráter temporal e dinâmico do conjunto da disciplina (pesquisa histórica), suas formas de apresentação (historiografia) e a própria formação histórica. Se até o momento foi possível vislumbrar, ainda que de maneira breve, alguns elementos da “ciência especializada”, existe um aspecto que, para Rüsen, a antecede e a legitima: a própria vida prática. “Não se pode caracterizar suficientemente o que é a história, em seus fundamentos como ciência, se não se considerar a especificidade do pensamento histórico também na função de orientação, da qual se originou”. (2001, p. 33-34) O método e as formas de apresentação fazem parte da matriz disciplinar². Mas justamente por articular-se à vida prática são antecidos e legitimados por dois outros fatores, a saber, os interesses e as ideias.

Os interesses podem ser compreendidos como “carência de orientação no tempo”, as quais todos os homens e mulheres vivem e os fazem interessar por conhecer o passado “[...] trata-se do interesse que os homens têm – de modo a poder viver – de orientar-se no fluxo do tempo, de assenhorear-se do passado, pelo conhecimento, no presente”. (RÜSEN, 2001, p. 29) Percebe-se assim que é a necessidade de localizar na dimensão temporal que mobiliza o interesse por conhecer o passado.

Todavia, essas mesmas carências de orientação se transformam em objetos de reflexão e permitem a construção de significados. São dependentes da visão que o historiador já traz consigo ao interrogar as fontes e fazer conjecturas. Não aleatoriamente são denominadas ideias “[...] as carências de orientação no tempo são transformadas em interesses precisos no conhecimento histórico na medida em que são interpretadas como necessidade de uma reflexão sobre o passado”. (2001, p. 31)

Consequentemente, a articulação entre ciência especializada e vida prática permite a ampliação do que se compreende como formação histórica “[...] o ensino de história nas escolas, a influência dos meios de comunicação de massa sobre a

² Para Barros, a matriz disciplinar é compreendida nos seguintes elementos: interesses, singularidades, diálogos interdisciplinares e intradisciplinares, aspectos expressivos, aspectos teóricos e metodológicos, interditos, rede humana e olhar sobre si. (2011, p. 20)

consciência histórica e como fator da vida humana prática, o papel da história na formação de adultos”. (2001, p. 48) Assim, as questões relativas à Teoria da história, ao focarem na formação histórica, trazem o debate para o Ensino de História, ou seja, a articulação deste com a própria “ciência histórica”. Não aleatoriamente os diálogos entre ensino e pesquisa ou teoria e prática e, fundamentalmente, a noção de “consciência histórica”, tornaram-se o foco da denominada Didática da História.

No que se refere aos debates sobre o Ensino de História no Brasil, as contribuições de Rüsen serão apropriadas por diferentes pesquisadores³, especialmente a partir dos anos de 2000. Contudo, Adalberto Marson, em seu texto “Reflexões sobre o procedimento histórico”, publicado nos anos de 1980, já havia proposto uma reflexão sobre o referido assunto. Sua abordagem inicia com duas questões: “Como distinguir o que seja realmente uma teoria? Como estabelecer a junção da teoria com a prática?” (1984, p. 37) Assim, o conhecer em história, especialmente a relação entre sujeito e objeto no processo de conhecimento, os termos e os conceitos que regem as regras do procedimento e a noção de documentos, dentre outros, são motes explorados pelo autor para demonstrar que não é possível dissociar ensino e pesquisa ou professor e pesquisador. Em outras palavras, o conhecer em História traz à tona questões epistemológicas, teóricas e metodológicas, as quais põem em evidência as demandas do tempo em que foram produzidas e legitimadas, por isso é válido sempre considerar o professor como pesquisador.

Sei que parecerá uma afronta a afirmação que o humilde e mal pago professor de história pertence também a esta comunidade eleita de sábios e cientistas. No fundo, por mais elementar e precária que seja uma aula de história numa escola pobre de bairro de periferia – tomando um exemplo extremo – não deixa de ser desdobramento de algum conhecimento bem elaborado nos seus fundamentos e objetivos, do qual o professor recebeu os instrumentos e as condições que o fazem, naquele lugar, possuidor de algum saber. (MARSOM, 1984, p. 40)

O exercício reflexivo efetivado até o momento procurou demonstrar a função da teoria para a própria constituição da História como matriz disciplinar, bem como a sua dimensão histórica, algo essencial para pensar a História e o Ensino. Desse modo, o objetivo desse artigo é circunstanciar o “lugar” da Teoria para a construção do repertório do professor-pesquisador. Evidenciando que esse campo é inerente à pesquisa e ao ensino de História, faz-se primordial delimitar uma abordagem e, nesse sentido, as

³ SAADI (2012); SCHMIDT (2012); CERRI (2001)

possibilidades trazidas pela divisão intradisciplinar, em específico as contribuições trazidas pela História Cultural serão o norte. Para tanto, uma abordagem dessa dimensão é necessária.

HISTÓRIA CULTURAL: ALGUNS APONTAMENTOS

O mapeamento das publicações especializadas (livros e artigos), bem como das apresentações de trabalhos em simpósios e congressos e das dissertações e das teses defendidas – apesar da variedade e pluralidade que saltam aos olhos, em termos epistemológicos, teórico-metodológicos e conceituais, ou ainda a referência à autores e suas respectivas temporalidades – revela que alguns nomes, a saber, Jacob Burckhardt (2009), Johan Huizinga (2000), Mikahil Bakhtin (2010), Ernest Gombrich (1999), entre outros, são referenciais para muitas pesquisas.

Por outro lado, o olhar para o campo conceitual permite acompanhar o delineamento das noções de representação, de imaginário, de narrativa, de ficção, de sensibilidade. E, ao mesmo tempo, o “paradigma indiciário” é um método que orienta a leitura de aspectos particulares do passado. Sem desconsiderar que as cidades, as relações entre História e literatura, as imagens, as identidades, etc., se traduzem em campos temáticos de variadas pesquisas.

Assim, é válido afirmar que, concernente ao conhecimento histórico, há uma multiplicidade de abordagens, de enfoques e de possibilidades. Todavia, a partir do que fora colocado até o momento, pode-se dizer que há uma referência mais explícita a uma corrente historiográfica chamada de História Cultural. O que não quer dizer que os autores arrolados, bem como as noções apresentadas não estejam associadas a outras perspectivas de História, haja vista que, dado o caráter temporal do conhecimento histórico, é impossível situá-lo em categorias estanques. Todavia, a História Cultural consegue dar uma visibilidade maior aos mesmos.

Certamente uma das primeiras questões que deve ser posta é qual o “lugar social” que permite a legitimação da História Cultural? No que diz respeito ao termo, Michel de Certeau afirma: “[...] é em função deste lugar que se instauram métodos, que se delineia a tipografia de interesses, que os documentos e questões, que lhes são propostas, se organizam”. (CERTEAU, 2002, p. 67).

Se se considera a extensão do “lugar social” para “campo de conhecimento” e “campo histórico social”, é possível lançar problematizações para a própria historicidade da História Cultural. Assim, há que se indagar: como compreender a História Cultural referenciando a frente à própria História como disciplina? E ainda, como ela se particulariza diante de outras vertentes como a História Econômica, a História Política, etc.? E fundamentalmente, qual a temporalidade que lhe permite estabelecer novas perspectivas para o conhecimento histórico?

Priorizando esta última indagação, do ponto de vista histórico os anos de 1970 fomentou uma série de questionamentos. Questionamentos estes oriundos da crise de maio de 1968 e a Guerra do Vietnã. Sem desconsiderar os processos anteriores como as duas Guerras Mundiais, a ascensão dos regimes totalitários como o nazismo e o fascismo e os processos de descolonização. (Cf. JENKINS, 2001; PESAVENTO, 2005).

Todos estes processos repercutiram no âmbito da produção do conhecimento. Delineando-se assim a tão polêmica “crise dos paradigmas”. Colocando em questionamento as concepções de História até então vigentes, bem como, os métodos, a documentação e, conseqüentemente, a escrita da História. Conforme evidencia Pesavento,

[...] a dinâmica social se tornava mais complexa com a entrada em cena de novos grupos, portadores de novas questões e interesses. Os modelos correntes de análise não davam mais conta, diante da diversidade social, das novas modalidades de fazer política, das renovadas surpresas e estratégias da economia mundial e, sobretudo, da aparente escapada de determinadas instâncias da realidade – como a cultura, ou os meios de comunicação de massa – aos marcos racionais e de logicidade”. (2005, p.6).

É justamente nesta temporalidade de questionamentos e incertezas frente aos grandes sistemas de explicação do “real” que a História Cultural irá pouco a pouco adquirindo “espaço”. Contudo, há que se ressaltar que esta idéia de “crise” tem um efeito inverso, pois, a própria História Cultural traz uma gama de objetos e de temas, mostrando a vitalidade da própria História.

Neste movimento pode-se ainda indagar se foi somente neste período que houve a aproximação entre a História e a Cultura ou, em outras palavras, se foi somente a partir desta “crise” que a cultura, em seu sentido mais amplo, se transformou em possibilidade de reflexão/compreensão histórica? A resposta é negativa, uma vez que o diálogo entre estas duas instâncias não data apenas deste período. De acordo com Rosângela Patriota,

[...] no que diz respeito a esse instigante diálogo, existem várias iniciativas que não chegaram a constituir linhas de pesquisas e/ou núcleos de reflexão. Dentre inúmeros trabalhos, de inegável importância, encontram-se as análises de Jacob Burckhardt e Johan Huizinga. O primeiro, a fim de elaborar uma interpretação sobre a cultura do Renascimento emergente nas cidades-estado Florença e Veneza, utilizou como documento central de seu estudo **A Divina Comédia**, de Dante Alighiere. O segundo, por sua vez, com objetivo de descortinar a produção cultural e artística existente no chamado Período Medieval, recorreu a novelas de cavalaria, pinturas, afrescos”. (PATRIOTA, 2008, p. 30.).

Ainda nesta perspectiva do campo das denominações, há ainda duas definições básicas sobre a História Cultural. A primeira delas é a história cultural como história da cultura intelectual, sinônimo de “História Intelectual” ou “História das Ideias”, seu objeto principal seria as manifestações textuais. Já a segunda, tem sentido mais amplo, abarca tanto a cultura intelectual quanto a material, A erudita e a popular, a “alta cultura” e a cultura do “senso comum”. (Cf. FALCON, 2002.)

Há ainda outra forma de situar a História Cultural situando à frente da denominada História das Mentalidades. De acordo com Ronaldo Vainfas, a História Cultural se transforma num “refúgio” para as limitações da História das Mentalidades. E isto se deve às seguintes particularidades da primeira: rejeição ao conceito vago de mentalidade, considerado impreciso por não conseguir articular a relação entre o mental e o social; preocupação com o popular, interesse pelas manifestações das “massas anônimas”, as festas, etc., valorização dos conflitos socioculturais como objetos de investigação. Em suma,

[...] Os historiadores da cultura que, diga-se de passagem, parecem sentir-se mais a vontade em assumir este rótulo no lugar das mentalidades, não chegam propriamente a negar a relevância dos estudos sobre o mental. Não recusam, pelo contrário, a aproximação com a antropologia, nem a longa duração. E longe de rejeitar os temas das mentalidades e a valorização do cotidiano, para não falar da micro-história, por muitos considerada legítima, desde que feitas as conexões entre microrrecortes e sociedade global. É lícito afirmar, portanto, que a história cultural é, neste sentido, um outro nome para aquilo que, nos anos 70, era chamado de história das mentalidades. (VAINFAS, 2002:148.)

Nesse sentido, é inegável que a História Cultural possibilitou novos domínios de investigação. Contudo, não se pode rejeitar o “lugar social” da própria história como disciplina e como tal seu arcabouço documental e metodológico. Não se podem desconsiderar os próprios procedimentos do “fazer história”. Em outras palavras, o desafio é compreendê-la em seus aspectos singulares, o que traz à tona autores, conceitos, métodos e problematizações considerados em sua historicidade, sem, contudo, dissociá-la da própria História com seus postulados e “exigências”. É este

intuito que direciona a abordagem de três historiadores, a saber, Chartier, Ginzburg e Thompson. Tal proposta justifica-se no sentido que estes se tornaram, tanto do ponto de vista teórico como metodológico, a inspiração para muitas pesquisas que se inscrevem na perspectiva da História Cultural.

Há em Roger Chartier a preocupação em situar a História Cultural em termos conceituais. Assim, faz uma abordagem em que as categorias de apropriação, de prática e de representação se tornam um campo de possibilidades. Evidenciando os limites da “História Social da Cultura” – em que as clivagens culturais são resultantes do recorte social construído previamente – ele propõe a perspectiva da “História Cultural do Social” em que o ponto de partida focaliza na própria cultura. (Cf. CHARTIER, 2002.)

Contudo, as possibilidades históricas oriundas da perspectiva da “representação” não se restringem ao âmbito francês. Propondo novos olhares sobre o conceito e pensando-o a partir de outros referenciais, o italiano Carlo Ginzburg constrói também um campo específico de reflexão. Segundo ele, a definição é complexa, às vezes até ambígua: “por lado, a ‘representação’ faz às vezes da realidade apresentada e, portanto, evoca a ausência; por outro torna visível a realidade apresentada e, portanto, sugere a presença”. (2001, p. 85.)

Todavia, o lugar que Ginzburg “ocupa” na perspectiva da História Cultural não se restringe a sua abordagem da categoria acima explicitada. Esta é uma entre as possibilidades trazidas por seus trabalhos de pesquisador e de teórico. Ao seu lado, pode-se colocar “circularidade cultural” (conceito inspirado em Mikhail Bakhtin), “cultura popular” e “micro história”, entre outros.

Pensando o tema da cultura sobre outras perspectivas, E. P. Thompson é também uma referência necessária. Alguém que dialogou de forma tão crítica com o materialismo histórico, alguém que inseriu no universo da cultura e concebe a linguagem como um acontecer histórico só poderia produzir uma vasta reflexão. A sua obra fornece subsídios para pensar a história em termos epistemológicos, teóricos e metodológicos. Para refletir sobre a contribuição de suas análises para o campo da História Cultural, é válido referenciar dois de seus trabalhos: **Folclore, Antropologia e História Social**, datado de 1977 e publicado em 2001 e “A venda de esposas” que está no livro **Costumes em Comum**, publicado no Brasil em 1998.

Estes dois trabalhos permitem, de forma mais ampla, lançar olhares para a Historiografia Social Inglesa e, de modo particular, para a História Cultural nos seguintes aspectos: problematização das categorias estanques tais como erudito/popular cultura letrada/cultura popular; tudo que o homem produz é histórico; categorias e conceitos retirados de outros campos precisam ser analisados no curso da investigação histórica e os limites de uma abordagem econômica e as possibilidades oriundas do campo da cultura.

Em seu conjunto, contudo considerando os distintos referenciais históricos e formais de cada um, em outras palavras o “lugar social” que desenvolvem suas pesquisas, os estudos de Roger Chartier, Carlo Ginzburg e E. P. Thompson permitem lançar novos olhares para a História, em seus aspectos temporais e historiográficos, para a própria cultura que, ao se transformar em possibilidade de reflexão histórica, adquire novas nuances e, por último, a junção de ambas na denominada História Cultural.

Em meio a este exercício reflexivo, o que é possível afirmar sobre as possibilidades dessa produção para o Ensino de História? Considerando a temporalidade e a historicidade da própria produção e divulgação do conhecimento histórico, certamente o leque de autores, de métodos, de objetos, de conceitos e de noções, apresentados anteriormente, se ampliará.

A CONSTRUÇÃO DO REPERTÓRIO DO PROFESSOR-PESQUISADOR

De acordo com as questões postas até o momento, torna-se perceptível que a produção do conhecimento histórico faz-se de forma multidiversificada e complexa. Ao mesmo tempo, a “visão de conjunto” da perspectiva da História Cultural, ainda que breve, ao trazer à tona as noções de “representação”, de “sensibilidade”, de “imaginário”, dentre outras, amplia o uso de fontes para o professor-pesquisador⁴. Assim, a ampliação em termos de objeto e de conceitos permite também a incorporação de diferentes linguagens e fontes no Ensino de História. É possível indagar, quais as possibilidades trazidas pelo Teatro, pela Literatura, pelas fotografias e objetos da cultura material?

⁴ FONSECA, 2003; PINSK, 2004; SCHMIDT, CAINELLI, 2004.

A primeira observação a ser feita é que, cada uma dessas linguagens, justamente por se constituir como tal, tem um modo de “expressar” e a sua interpretação traz desafios para o amadurecimento do repertório do professor-pesquisador. A exemplo, no Teatro faz-se primordial considerar a relação entre texto e cena, dramaturgo e diretor, figurino, cenário, iluminação, construção de personagens, etc.⁵ No caso da Literatura, dentre outros elementos, a posição do narrador, a construção dos personagens, a ambientação dos espaços e a estrutura narrativa evidenciam diferentes nuances interpretativas.⁶ A Fotografia, também considerada como fonte, materializa possibilidades interpretativas na perspectiva do fotógrafo, nos componentes de ordem material e imaterial (filtros individuais, assunto selecionado, construção do quadro, etc.)⁷. Já a cultura material, ao considerar que os objetos oriundos do trabalho, da alimentação, da saúde, da higiene e do vestuário não encerram em si⁸, por envolver práticas e saberes, amplia também a reflexão.

Apesar da exigência de um vasto repertório que o trato com essas fontes e linguagens traz, as mesmas já se consolidaram como possibilidades.

Tornou-se prática recorrente na educação escolar, no ensino e na pesquisa desenvolvidos nas universidades, o uso de imagens, obras de ficção, artigos de jornais, filmes e programas de TV, no desenvolvimento de vários temas. Trata-se de uma opção metodológica que amplia o olhar do historiador, o campo de estudo, tornando o processo de transmissão e produção de conhecimento interdisciplinar, dinâmico e flexível. (FONSECA, 2003)

Se cada uma dessas linguagens traz à tona um rol de elementos e suscitam singularidades interpretativas, o que efetivamente justifica sua apropriação pelo professor-pesquisador? Inicialmente a referida questão pode ser respondida no sentido de despertar um interesse maior pelos conteúdos históricos escolares. Todavia, existe um elemento mais efetivo que é a própria formação histórica, a qual, conforme já apresentada por Rüsen, não ocorre somente no Ensino de História, mas em outros espaços. Não aleatoriamente, dentre os variados campos que a História pode construir o diálogo interdisciplinar, está o das Linguagens.

O referido diálogo para ser efetivo deve propiciar, por um lado, que a especificidade da linguagem não se perca e daí a necessidade de considerar as

⁵ A respeito dos temas consultar: DORT, 1977; ROSENFELD, 2004; ROUBINE, 1991; SINISTERRA, 2002; GUINSBURG, 2001; KAOWZAN, 1988; NEVES, 1987; PALLOTTINI, 1988; PAVIS, 1999; RATO, 1999; RIZZO, 2001; MAGALDI, 2000

⁶ CARDOSO, 2014; ROSENFELD, 2005; SEVCENKO, 1995; PESAVENTO, 2006.

⁷ KOSSOY (2001), 1995; BARTHES, 2017.

⁸ SILVA, FONSECA, 2005; BENJAMIN (1994).

particularidades formais de cada tipo de fonte, seja esta teatral, literária ou imagética; por outro lado, não se pode desconsiderar que o professor-pesquisador fala de um determinado “lugar”, sendo este fundamental para o amadurecimento do seu repertório no trato com as linguagens, tanto em termos teóricos, quanto metodológicos.

Para enfrentar esta aproximação entre estas duas formas de conhecimento ou discurso sobre o mundo, é preciso assumir, em uma primeira instância, posturas epistemológicas que diluam fronteiras e que, em parte, relativizem a dualidade verdade/ficção, ou a suposta oposição real/não real, ciência ou arte. (PESAVENTO, 2006, p. 03)

O caminho possível para diluir as fronteiras pode ser vislumbrado nas possibilidades trazidas pela Estética e pelo próprio campo da História. Percebe-se que a teoria, conforme apresentada no início do texto, possibilita o amadurecimento da competência especializada do professor-pesquisador. Assim, a discussão sobre a própria Estética faz-se fundamental, uma vez que permite a “organização coesa” do modo de aparecer de cada um dos componentes do objeto artístico, sendo este composto por uma diversidade de elementos que encerram uma totalidade.

Dentre as diferentes abordagens, a reflexão de Anatol Rosenfeld, em seu texto “Estética”, traz contribuições ímpares. O ponto de partida do autor é compreender a cultura – como uma totalidade complexa de conhecimentos, crenças, arte, leis, etc. – como a “soma total de fenômenos que resultam do esforço do homem ajustar-se ao meio ambiente e melhorar suas condições de vida”. (ROSENFELD, 1993, p. 237). Em outras palavras, o modo de pensar, de agir, de sentir dos seres humanos opera dentro de uma determinada cultura. E a materialidade deste fazer só se constitui pelo estabelecimento de valores. Sendo estes definidos pela vida econômica (valores utilitários); pelo prazer ao experimentar diferentes objetos (valores hedonísticos); pela saúde, força e vigor (valores vitais); nos atos e intenções de pessoas reais (valores morais); na verdade e objetividade lógica (valores científicos); na manifestação do sagrado (valores religiosos) e na manifestação da sensibilidade (valores estéticos). Desse modo, todos esses valores estão presentes quando nos defrontamos com seres humanos.

A consideração desses valores faz-se válida porque, se na vida cotidiana, a exemplo, na compra de óculos de grau se o que mobiliza o cliente pedir para o vendedor lhe mostrar o produto é o valor estético, o mesmo só será adquirido se o comprador tiver a quantia necessária para pagar (valor econômico) e se o mesmo for próprio para a resolução de seu problema de visão (valores vitais). Percebe-se que, nesse caso, não foi

necessariamente o valor estético que mobilizou a compra dos óculos, o que difere no contato com o objeto artístico.

Somente na obra de arte, na medida em que a mesma se defina e se imponha como tal, inverte-se a relação dos valores. Os valores estéticos, mesmo não se tornando totalmente autônomos, passam a ser *critério decisivo* para a avaliação do objeto (ou ato, ação, movimento etc.), ao passo que os outros valores se tornam agora acessórios ou se revestem de função “serviçal”. (ROSENFELD, 2007, p. 256-257)

Ao mesmo tempo, se a Estética permite compreender a forma do objeto artístico, o valor inerente a esse campo não está solitário e nem encerra as suas possibilidades interpretativas, especificamente sua dimensão histórica.

[...] as obras não tem sentido estável, universal, imóvel. São investidas de significações plurais e móveis, construídas na negociação entre uma proposição e uma recepção, no encontro entre as formas e os motivos que lhes dão sua estrutura e as competências ou as expectativas dos públicos que delas se apropriam. (CHARTIER, 2002, p. 93)

Assim, as obras trazem significados plurais e o seu uso pelo professor-pesquisador se tornará mais rico a partir da articulação da tríade Cultura, Estética e Ensino de História. Se, de acordo com Rosenfeld, é possível delimitar a função dos valores estéticos na tessitura do objeto artístico, o modo como são constituídos e legitimados frente aos demais valores – na recepção/leitura/interpretação a serem construídas na sala de aula – deve também ser aspecto de reflexão.

Destarte, compreender os objetos artísticos, em termos de produção e de recepção no espaço da sala de aula, traz a exigência de pensar sua própria legitimidade frente ao mundo social, o que, conseqüentemente, permite enveredar pela discussão sobre o tempo. Elemento essencial ao trabalho do historiador ao lado das fontes, a categoria tempo já foi abordada por diversas perspectivas investigativas⁹. No limite da reflexão aqui proposta não é possível saturar o referido debate. Contudo, é necessário salientar que, se a discussão sobre Estética permite compreender de maneira particular os objetos artísticos enquanto linguagem, a abordagem deste mesmo objeto pelo viés da dimensão temporal singulariza o seu tratamento no campo da própria História. É certo que ambas não estão dissociadas e o desafio teórico e metodológico da construção do debate interdisciplinar se impõe. E o ponto de partida pode ser a indagação: por que as linguagens (teatro, literatura, imagens, etc.) são objetos de reflexão para a pesquisa histórica e para o Ensino de História?

⁹ ELIAS, 1998; BLOCH, 2001; THOMPSON, 1998; REIS, 2011;

Apropriando-se da noção de “regime de historicidade” de François Hartog, José Carlos Reis afirma que:

A sociedade constrói “representações” de sua presença no mundo e os inculca nos indivíduos, tornando-se neles um *habitus*, estruturando sua visão de si mesmos, dos outros e da história. Toda sociedade é governada por um regime de historicidade, por um discurso sobre o tempo que dá sentido e localização aos seus membros. (REIS, 2001, p. 33)

Cada “regime de historicidade” se movimenta e prioriza uma dimensão temporal, seja esta do passado, do presente ou do futuro. Desse modo, o passado como “ponto instantâneo” é, para as sociedades arcaicas, o próprio modo de se localizar e legitimar suas ações. Este passado se impunha ao presente e ao futuro. “Este é um regime de historicidade em que o tempo não é valorizado como mudança, mas como continuidade do mesmo: o passado não é apenas preservado, mas reatualizado, revivido no presente e no futuro”. (REIS, 2001, p. 35)

O regime de historicidade grego pode ser representado como círculo, pois, as categorias unidade, continuidade e eternidade são formas de contemplar o mundo. Assim, os grandes eventos e personagens devem ser eternizados por serem exemplares. “O horizonte de expectativa do homem grego era tornar-se um imortal, ter a fama eterna. A história, a experiência temporal, local das ações humanas, tornou-se objeto de uma reflexão universalizante, ética, estética e política”. (2001, p. 36)

Ainda para Reis, a quebra do círculo grego e a imposição da linearidade é obra do cristianismo. Eventos como a queda de Adão e Eva, a vida dos judeus e cristãos no Antigo Testamento e Novo Testamento, os diálogos e ensinamentos de Deus aos profetas são maneiras de demarcar o próprio tempo. Desse modo, a experiência temporal é importante porque é o *locus* da punição, do perdão e da vida eterna. Assim, para a perspectiva judaica cristã:

O campo da experiência dos cristãos é o pecado, a punição, o sofrimento, a profecia, a vinda de Cristo, a Paixão; o horizonte de expectativa é a volta iminente do Messias, que porá fim ao castigo do tempo e da história e separará os bons dos maus, salvando a uns e condenando a outros. A esperança é que no fim da linha, o Messias os espera de braços abertos e a história é o caminho que têm de atravessar para retornar à casa do Pai. (REIS, 2001)

O século XVIII mudará substancialmente o modo de experienciar e representar o tempo. A singularização daí oriunda fará o rompimento com o passado e a “revolução”, o “progresso”, a “mudança”, a “emancipação”, dentre outros, serão termos definidores da nova maneira de relacionar com o tempo. “O presente era uma eterna

novidade, pois tomado pelo futuro, que não seria para as futuras gerações, mas para a atual mesma. O presente perdeu a possibilidade de ser vivido como presente e escapou para dentro do futuro”. (REIS, 2001, p. 38)

Demarcando o período pós 1989 como “presentismo”, segundo Reis, as palavras chave seriam “produtividade”, “flexibilidade” e “mobilidade”. Processos como o crescimento da economia mundial e a sociedade de consumo ditam as regras para a busca do lucro e inovação.

O século XX foi o que mais invocou o futuro, o que mais construiu e massacrrou em seu nome e, no final, foi também o que deu maior extensão ao presente: um presente massivo, invasor, onipresente, que não tem outro horizonte que ele mesmo, fabricando o passado e o futuro de que tem necessidade. (REIS, 2001, p. 41)

Essa rápida abordagem permite compreender que são essas representações que dão sentido ao mundo social, é por meio delas que se constroem as relações de pertencimento e de localização no próprio tempo. Em outras palavras, o modo de relacionar com o passado, o presente e o futuro depende substancialmente da percepção do tempo, estando esta localizada no presente que da sociedade. A partir daí que se estabelecem as categorias para retomar e construir sentidos dos elementos do passado (espaço da experiência) e perspectiva para o futuro (horizonte de expectativa) (KOSELLECK, 2001). É certo que o historiador necessita considerar duplamente essas diferentes formas de abordar o tempo, pois além de ser um dos elementos essenciais do seu trabalho, o seu *metier* também não se faz fora de uma época ou sociedade.

Nesse sentido, é possível retornar a indagação feita anteriormente sobre a apropriação que a pesquisa histórica e o Ensino de História fazem das produções artísticas como fontes. Aquele (a) que produz um objeto artístico, independentemente de sua linguagem, está situado (a) no tempo e sua obra materializará uma representação sobre o mesmo e as nuances de seu campo de experiência e horizonte de expectativa darão tonalidades à própria leitura e interpretação do tempo. É esse o ponto de partida para que a História dialogue com a campo das Linguagens.

A sintonia fina de uma época, fornecendo uma leitura do presente na escrita, pode ser encontrada em um Balzac ou em um Machado, sem que nos preocupemos com o fato de Capitu, ou do Tio Goriot e de Eugène de Rastignac, terem existido ou não. Existiram enquanto possibilidades, como perfis que retraçam sensibilidades. Foram reais na “verdade do simbólico” que expressam, não no acontecer da vida. São dotados de realidade porque encarnam defeitos e virtudes dos humanos, porque nos falam do absurdo da existência, das misérias e das conquistas gratificantes da vida. Porque fala das coisas para além da moral e das normas, para além do confessável, por exemplo. (PESAVENTO, 2006, p. 3-4)

Desse modo, por meio da construção de personagens, de espaços e de situações vividas, as diferentes narrativas trazem contradições, possibilidades e caminhos para que o tempo seja relido, reapropriado e até reproposto. Algo que se reconfigura como uma possibilidade para a formação histórica. É justamente nessa perspectiva que justifica o exercício reflexivo empreendido. Retomando as questões postas no início do texto, pode-se dizer que o trato do professor pesquisador com o campo das linguagens traz à tona a necessidade que a competência especializada, aqui denominada de repertório, perpassa tanto as questões relativas ao fazer artístico, isto é, as particularidades de cada forma de expressão, daí a necessidade de uma abordagem estética, quanto ao seu lugar de fala, oriundas da operação historiográfica. E para que essas “árvores” não se percam na “floresta”, conforme apresentado por Rüsen, a Teoria cumpre o papel de demarcar a “visão de conjunto”. Por fim, na impossibilidade de operacionalizar todas as perspectivas da História, optou-se por apresentar, ainda que de maneira breve, a História Cultural.

REFERÊNCIAS:

- BAKHTIN, Mikhail M. **Cultura popular na Idade Média e no Renascimento: O contexto de François Rabelais**. Tradução de Yara Frateschi. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BARROS, José D' Assunção. Uma disciplina – Entendendo como funcionam os diversos campos do saber; “Teoria”: o que é isso. In: _____. **Teoria da História: princípios e conceitos fundamentais**. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 17-84. (vol. I)
- BARTHES, ROLAND. **A câmara clara: nota sobre a fotografia**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.
- BENJAMIN, Walter. História Cultural do Brinquedo. In: _____. **Obras Escolhidas: magia e técnica, arte e política**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 244-248.
- BURCKHARDT, Jacob. **A cultura do Renascimento na Itália: um ensaio**. Tradução de Sergio Tellaroli. São Paulo: Cia. das Letras, 2009.
- CARDOSO, Maria Abadia. **O crítico como pensador**. Programa de Pós-Graduação em História Social. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2014. (Tese de Doutorado)
- CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional**. 6 (2): 93-112, 2001.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand, 1982.

CHARTIER, Roger. A História entre narrativa e conhecimento. In: _____. **À Beira da Falésia**. Porto Alegre: UFRGS, 2003, p. 81-101.

DORT, Bernard. **O teatro e sua realidade**. Tradução de Fernando Peixoto. São Paulo: Perspectiva, 1977.

FONSECA, Selva Guimarães. A incorporação de diferentes fontes e linguagens no ensino de História. In: _____. **Didática e Prática de Ensino de História**. Campinas: Papirus, 2003, p. 163 – 242.

GOMBRICH, E. H. **História da arte**. São Paulo: LTC, 1999.

GUINZBURG, Carlo. **Relações de Força: história, retórica, prova**. Tradução de Jônatas Batista Neto. São Paulo: Cia das Letras, 2002.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. Tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 1980.

HUIZINGA, John. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

JENKINS, Keith. **A história repensada**. Tradução de Mario Vilela. São Paulo: Contexto, 2001.

KOSELLECK, Reinhart. Futuro passado. Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-RIO, 2006.

KOSSOY, BORIS. **Fotografia e História**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

KOWZAN, Tadeuz. Os signos de teatro. In: GUINZBURG, Jacó. (Org.). **Semiologia do Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1988. p. 93-123.

MARSON, ADALBERTO. Reflexões sobre o procedimento histórico. In: SILVA, M. A. da. (Org.) **Repensando a História**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.

NEVES, João das. **A análise do texto teatral**. Rio de Janeiro: Inacen, 1987. 65 p.

PALLOTTINI, Renata. **A construção do personagem**. São Paulo: Ática, 1988. 72 p.

PATRIOTA, Rosangela. Teatro: espaço de sensível e da sociabilidade. In: RAMOS, Alcides; MATOS, Maria Izilda; PATRIOTA, Ramos. (Orgs.) **Olhares sobre a História: culturas, sensibilidades, sociabilidades**. São Paulo: Hucitec, 2010.

PAVIS, Patrice. Herói. In: _____. **Dicionário de teatro**. Tradução de J. Guinsburg; Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 1999. p. 193-194.

PESAVENTO, Sandra J. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História e Literatura: uma velha nova história. **Nuevo Mundo Mundos Nuevos**. Debates 2006. [Em línea]. Puesto em línea el 28 de janero, 2006. <<URL: [http:// NuevoMundo.revues.org/1560](http://NuevoMundo.revues.org/1560). Acesso em 20/03/2017.

RATTO, Gianni. **Antitratado de cenografia**: variações sobre o mesmo tema. São Paulo: SENAC, 1999. 192 p.

REIS, José Carlos. O tempo histórico como representação. In: _____. **Teoria e História**. Tempo histórico, história do pensamento histórico ocidental e pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: FGV, 2012, p. 19-33.

RIZZO, Eraldo Pereira. **Ator e estranhamento**: Brecht e Stanislávski, segundo Kusnet. São Paulo: Senac, 2001. 141 p.

ROSENFELD, Anatol. Estética. In: _____. **Texto e Contexto II**. São Paulo-Campinas: Perspectiva/Edusc/Unicamp, 1993, p. 235-257.

ROSENFELD, Anatol. Estética. In: _____. **Texto/Contexto II**. São Paulo: Perspectiva, 2007. p. 235-257.

ROSENFELD, Anatol. Literatura e personagem. In: _____. **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 2005, p. 9-51.

RÜSEN, Jörn. Tarefa e Função de uma Teoria da História. In: _____. **Razão Histórica**. Brasília: UNB, 2001, p. 25-52.

SAADI, Rafael. O parafuso da didática da História: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada. **Acta Scientiarum**. Education Maringá, v. 34, n. 2, p. 211-220, July-Dec., 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, MARLENE. As fontes históricas o Ensino de História. In: _____. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004, p. 135-146.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Cultura histórica e cultura escolar: diálogos a partir da educação histórica. **História Revista**, UFG, Goiânia, vol. 7, n. 1, p. 91-104, jan. jun. 2012.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. Materialidades da experiência e materiais de ensino de aprendizagem. In: _____. **Ensinar História no século XXI**: em busca do tempo entendido. Campinas: Papirus, 2007, p. 65 – 88.

THOMPSON, E. P. A venda de esposas. **Costumes em comum** – Estudos sobre cultura popular tradicional. São Paulo: Cia. das letras, 1998.

THOMPSON, E. P. Folclore, antropologia e história social. In: _____. As peculiaridades dos ingleses e outros artigos. Campinas: UICAMP, 2001.

THOMPSON, Edward Palmer. **Os Românticos**. Tradução de Sérgio Moraes Rêgo Reis. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

VAINFAS, Ronaldo. História cultural e historiografia brasileira. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 50, p. 217-235, jan./jun. 2009. Editora UFPR.